

Grammes, Tilman

Traditionslinien des Sachunterrichts

Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 77-89. - (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Grammes, Tilman: Traditionslinien des Sachunterrichts - In: Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]:

Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader.

Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 77-89 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35797 - DOI: 10.25656/01:3579

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35797>

<https://doi.org/10.25656/01:3579>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans-Werner Kuhn (Hrsg.)

Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht

Konzepte
Forschungsfelder
Methoden

Ein Reader



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Wissenschaftlicher Beirat der Schriften der Pädagogischen Hochschule Freiburg:

Michael Klant (Vorsitzender), Dietgart Kramer-Lauff, Wolfgang Schwark,
Herbert Uhl, Gerhard Weber.

Der Druck erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-8255-0456-5

ISSN 0942-9557

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden

© CENTAURUS Verlags-GmbH. & Co. KG, Herbolzheim 2003

Satz: Vorlage des Herausgebers
Umschlaggestaltung: Dörte Eickhoff
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Einleitung

Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – ein Phantom?!	7
---	---

Konzepte

Siegfried George/ Nicole Henrich Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis	23
Ingrid Prote Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule	39
Peter Massing Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht	53
Tilman Grammes Traditionslinien des Sachunterrichts	77
Georg Weißeno Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule?	91
Karin Kroll Frauenbilder – Männerbilder	99
Ingrid Weißmann Gewaltprävention – ein Thema für die Grundschule?	117

Forschungsfelder

Hiroyuki Kuno Sachunterricht und Unterrichtsforschung in Japan	133
Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – qualitativ erforscht	151
Carla Schelle Wie lassen sich politische Lernprozesse von Kindern beobachten? Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht	175
Andrea Moll Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche	191

Methoden

Dagmar Richter Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht	209
Gabriele Metzler Neue Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht	229
Friedrich Gervé Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule.....	273
Siegfried Thiel Die Verbindung von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht	287
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	305

„Es ist unsere Aufgabe, den Kindern auf angemessene Art zu zeigen, dass erst der Schatten die Konturen hervortreten lässt. Nur so werden sie eines Tages wirklich verstehen, was es heißt: „Jedes Ding hat zwei Seiten.““¹

Tilman Grammes

Traditionslinien des Sachunterrichts

Beispiele aus der Didaktikgeschichte

„Politische Bildung – das ist die Erfahrung, dass Wirklichkeit veränderbar ist.“² Diese klassische Definition benennt den Kern einer Propädeutik politischen Lernens: den Aufbau eines gestaltungsorientierten Bezugs zu Umwelt und Mitwelt. Gesellschaftlich-politische Umwelt erscheint als sprachlich und symbolisch vermittelte Wirklichkeit. Politische Propädeutik in der Grundschule setzt daher eine konsequente sprachliche Bildung voraus, die eine soziologische Phantasie (Möglichkeitsdenken) und das Gefühl der Selbstwirksamkeit in der Kooperation mit anderen fördert.

Ich will den Aufbau sprachlicher Bedeutungen an vier Beispielen aus der neueren Didaktikgeschichte veranschaulichen. Eine solche Rückbesinnung auf Szenen aus der didaktischen Tradition lohnt: Pädagogen können entdecken, dass die dramatische Veränderung von Kindheitswelten durch die neuen Medien auch schon von der Didaktik der 70er Jahre reflektiert wurde.

In der didaktischen Tradition und in der Unterrichtspraxis konkurrieren zwei Erkenntnisweisen, in denen Wissen (Bedeutung) präsentiert und sprachlich aufgebaut wird. Sie lassen sich daran unterscheiden, wie Sprache als soziale Deutungstätigkeit, also in ihrer medialen Qualität, reflektiert wird:

a) Gewissheitsmodell: Dieses Erkenntnismodell setzt die Möglichkeit „direkter“, d.h. unmediierter Erkenntnis der Welt voraus. Wissen gilt als *sicheres Wissen* (dogmatisches Wissen, Glauben), indem Urteile als Behauptung gesetzt und gegen Vorbehalte und Zweifel abgeschottet werden. Die

¹ Urban, Dieter: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule. Essen 1971, S. 86.

² Henningsen, Jürgen: Geleitwort zu Urban (Anm. 1), S. 7.

Unterrichtsmaterialien (z.B. Quellen) sind Autoritätsbelege für zuvor sicher Gewusstes. Dieses Modell kann als didaktischer „Fundamentalismus“ oder Neopositivismus bezeichnet werden.

b) Reflexionsmodell: Dieses Erkenntnismodell hält Erkenntnis nur mediiert, als Resultat von Vergleichsprozessen für möglich. Alternative Sichtweisen und Vielperspektivik werden betont. Gegenstand des Sachunterrichts sind nicht Fakten, sondern soziale Tat-Sachen. Wissen ist prinzipiell *hypothetisches Wissen*, das bereits in der Grundschule der kritischen Prüfung in der sozialen Gruppe ausgesetzt werden kann und soll („Experimentalismus“). Dieses Modell kann als sozialer Konstruktivismus bezeichnet werden.

Entwicklungspsychologisch gilt, dass man „die meisten Kinder dieses Alters (ab 2. Schuljahr) ebenso gut zur kritischen Haltung wie zur unbedingten Anerkennung alles dessen erziehen (kann), was mit dem Anspruch auf Geltung an sie herantritt.“³ Unter den Bedingungen der Risikogesellschaft (Ulrich Beck) ist ein Wissen kontraproduktiv, das nicht reflexiv nach seiner Genese und den Geltungsbedingungen, seinen unausgewiesenen Eigenvoraussetzungen, fragt sowie die Folgen von Handlungen mit bedenkt (Verantwortungsethik). Es geht nicht um „learning by doing“, sondern um „learning by *thinking about what we are doing*“!

1. Politische Argumentationsgespräche mit Kindern

Das erste Beispiel stammt aus der Unterrichtsmethodik der DDR. Die Didaktik des Sachunterrichts hat die Geschichte des Heimatkundeunterrichts (innerhalb des Deutschunterrichts) und des politischen Lernens von Kindern in der DDR bislang kaum aufgearbeitet. Das folgende protokollierte Tonband für die Lehrerweiterbildung könnte dafür einen Impuls geben. Zielgruppe der politischen Argumentationsgespräche sind Unterstufenkinder, das sind Schülerinnen und Schüler der 1.-3. (tw. 4.) Klasse der allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule der DDR.

„Politische Argumentationsgespräche mit jüngeren Schulkindern
 ... Ein umfangreiches Methodenarsenal steht dem Pädagogen zur Verfügung, um eine offensive, überzeugende politische Arbeit zu leisten. Eine

³ Kroh, Oswald: Die Entwicklung des Kindes im Grundschulalter. Wertheim 19/1967, S. 63.

Methode ist das politische Argumentationsgespräch mit jüngeren Schulkindern. Es dient dem vertieften Erkennen von Erscheinungen und Zusammenhängen des gesellschaftlichen Lebens und deren Bewertung entsprechend den Klasseninteressen der Arbeiterklasse. Die Schüler werden im Gespräch angehalten, die Wahrheit oder Falschheit einer Behauptung zu beweisen, überzeugende Beweisgründe zu finden und diese im kollektiven Meinungsstreit zu vertreten. Dabei müssen wir uns stets dessen bewusst sein, dass es Unterstufenkindern sicherlich nicht gelingt, wissenschaftlich ausgereifte Argumentationen zu politischen Fragen zu erarbeiten. Wohl aber können wir sie im Rahmen ihrer Erkenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten anhalten, Aussagen zu begründen, Falsches und Richtiges in einer Behauptung zu erkennen und ihre Meinung zu vertreten, das heißt, das Argumentieren kollektiv anzubahnen ...

Ausgangspunkt politischer Argumentationsgespräche mit den Schülern ist ein Gesprächsaufhänger, in dem eine Behauptung aufgestellt wird, die unserer Weltanschauung entspricht bzw. ihr widerspricht. Dabei können die Gesprächsaufhänger von unterschiedlicher Form sein. Drei Formen sind besonders zu empfehlen: 1. ein Erzählanfang, in dem eine politische Behauptung im Mittelpunkt steht, 2. eine politische Behauptung, die die Schüler zum Beweisen herausfordert und 3. eine politische Behauptung, die die Schüler zum Widerlegen herausfordert. Nachfolgend dafür einige Beispiele.

Ein Erzählanfang zum Themenkreis ‚Der Sozialismus und der Frieden sind wesenseins‘. Jeden Morgen treffen sich Ina und Andrea an der Kreuzung und gehen gemeinsam zur Schule. Heute merkt Ina sofort, dass ihre Freundin traurig ist.

‚Was ist nur los mit dir? Du sagst ja gar nichts.‘

‚Ach‘, antwortet Andrea, ‚gestern hat mein Vati eine Karte bekommen. Er muss im Juni für drei Monate zur Armee. Da können wir nicht mal zusammen in Urlaub fahren.‘

‚Sei doch nicht traurig, dann fährst du ebend mit deiner Mutti alleine‘, versucht Ina sie zu trösten.

‚Meine Mutti hat gesagt, alleine hat sie keine Lust. Und überhaupt meint sie, dass die ganze Armee abgeschafft werden müsste. Frieden kann es doch nur geben, wenn alle Waffen auf der Welt vernichtet werden.‘

Ina überlegt. ‚Ob man das wirklich so sagen kann?‘

Der Erzählanfang greift vor allem Erfahrungen, Gedanken und Gefühle der Kinder auf. Damit wird den Kindern das Hineindenken in ein politisches Problem erleichtert. Die emotionale Nähe zu Selbsterlebtem motiviert sie, ihre Meinung zu äußern. Der Erzählanfang endet zumeist mit der Frage, wie

das Kind einem anderen die eigene Meinung überzeugend nahe bringen kann.

Eine weitere Form für einen Gesprächsaufhänger ist die Behauptung, die zum Beweisen herausfordert. Hier das Beispiel zum gleichen Themenkreis. Das Gedicht ‚Bewaffneter Friede‘ von Wilhelm Busch ist Ausgangspunkt für die Behauptung ‚Auch heute noch muss der Friede bewaffnet sein‘. Diese Form appelliert vor allem an das Wissen der Schüler. Sie sollen im Gespräch überzeugende Beweisgründe für die Richtigkeit der Behauptung benennen. Dabei sind sie aufgefordert, eigene Erfahrungen einzubringen und diese mit den Kenntnissen zu vergleichen.

Ein Beispiel für die dritte Form: Die Behauptung, die zum Widerlegen herausfordert. Für das Geld, das ein Panzer kostet, könnte man ein modernes Kinderferienlager oder auch eine Schwimmhalle bauen. Wir haben viele Panzer, aber noch nicht in jeder Stadt und in jedem Dorf eine Schwimmhalle, und mehr Kinderferienlager könnten wir auch gebrauchen. Warum also schaffen wir nicht einfach alle Panzer und die anderen Waffen ab und bauen dafür Schwimmhallen, Kinderferienlager, Krankenhäuser, Altersheime und Wohnungen? Diese Behauptung steht zumeist im Gegensatz zu bisher vermitteltem Wissen der Kinder. Sie sind aufgefordert, im Gespräch die Falschheit der Aussage aufzudecken ...

Durchgängig sollten in jedem politischen Argumentationsgespräch vom Pädagogen folgende allgemeine Regeln beachtet werden:

- Das Ringen um einen Standpunkt muss den Kindern Freude bereiten.
- Schaffen Sie eine solche Atmosphäre, in der alle Schüler ihre Meinung äußern können, und beurteilen Sie die Schüleräußerungen nicht sofort.
- Die Schüler müssen persönliche Erfahrungen und Kenntnisse einbringen können, aber auch zu neuen Überlegungen angeregt werden.
- Wägen Sie ab, welche Erfahrungen, Kenntnisse und Begriffe sich die Schüler bereits angeeignet haben. Beziehen Sie diese in die Diskussion mit ein.
- Achten Sie darauf, dass im Gespräch ‚Denken und Fühlen‘ eine Einheit bilden.
- Geben Sie sich nicht mit der Äußerung von Losungen und Phrasen zufrieden. Fordern Sie die eigenen Worte der Kinder.
- Arbeiten Sie Wesentliches nicht nur an einer Einzelercheinung heraus. Überschütten Sie die Kinder aber auch nicht mit Einzelercheinungen.

Das Argumentieren will gelernt sein. Erinnern Sie die Schüler gelegentlich daran, wie man sich mit falschen Meinungen auseinandersetzt. Einmal erungene Stellungen müssen gefestigt werden. Schätzen Sie ein, welche Positionen den Schülern bereits klar bzw. in welchen sie unsicher sind. Durchdenken Sie, wie Sie zu einem späteren Zeitpunkt die Diskussion wieder aufnehmen und fortführen können.⁴

In den Modell-Dialogen werden Kontroversen zwar thematisiert, da Kinder bereits „dem Kreuzfeuer verschiedener ideologischer Einflüsse ausgesetzt“ seien. Dies geschieht im Rahmen eines Gewissheitsmodells aber nur funktional, um sodann zur einen, der richtigen Erkenntnis, zu führen; die „Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse“ steht im Singular. Der Neopositivismus geht von der Evidenz der einen Wahrheit aus, wenn man nur genau genug nachfragt („vertieftes Erkennen“). Politische Fragen lassen sich wissenschaftlich als wahr oder falsch beweisen. Über diesen Erkenntnisdogmatismus darf auch nicht hinwegtäuschen, dass diese Einsicht in das „Wesen“ der Sache teilweise schüleraktiv „entdeckt“ werden soll. Handlungs- und Schülerorientierung schließen didaktischen Fundamentalismus also keineswegs aus!

2. Konstruktive Didaktik

Gegenwärtig haben konstruktivistische Didaktikmodelle auch in der Grundschulpädagogik Konjunktur. Dabei wird vergessen, dass der Ansatz der „Konstruktiven Didaktik“ schon Anfang der 70er Jahre die Reflexion auf die Bedingungen von Erkenntnis – als Voraussetzung für Verstehen – gerade für das Lernen von Kindern ins Zentrum rückt. Durch *mehrperspektivischen* Unterricht soll eine Deutung der Welt erfolgen, die „eine kritische Einführung in die zwar gesellschaftlich bestimmten, grundsätzlich jedoch auf die Zukunft hin offenen Handlungsfelder und Rollengefüge“ ermöglicht.⁵ Die

⁴ Quelle: Tonband Z-M 555. Zentrum für audiovisuelle Lehr- und Lernmittel der Humboldt-Universität Berlin (ohne Jahresangabe, wahrscheinlich 70er Jahre). Eine Kopie des Bandes sowie das vollständige Transkript können beim Verfasser gegen Bareinsendung von 5 € bezogen werden.

⁵ Hiller, Gotthilf Gerhard: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1971, S. 14f. Wenn heute meist vom vielperspektivischen (statt mehrperspektivischen) Unterricht gesprochen wird, soll damit eine typische Verengung auf wissenschaftliche Perspektiven als dem didaktischen Fundamentalismus der 70er Jahre („Wissenschaftsorientierung“) relativiert werden.

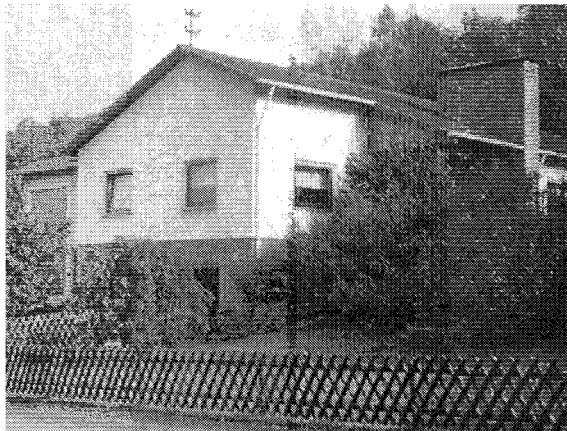
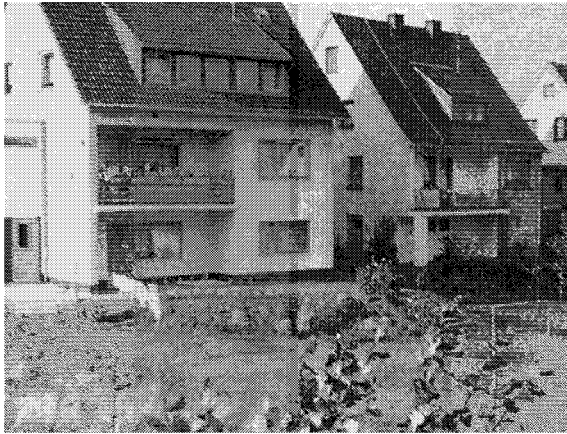
Kinder sollen alternative Kodierungen der Inhalte kennen lernen, denn Wirklichkeit stellt sich nur selektiv in Perspektiven, nie als „Ganzes“ dar. Erst die „Summe der Facetten bildet das *Sehorgan*; erst die Fülle der Einzelbilder spiegelt eine reich differenzierte, nur durch vielfache Brechungen hindurch sichtbare widersprüchliche Wirklichkeit.“⁶ Diese Pluralität der Perspektiven konstruiert ein „Weltganzes auf Abruf“, eine Handlungsstabilität „als hätte man sie nicht“ – so die paradoxe Formel. Reflexiver Unterricht soll also Orientierung und Sicherheit gerade durch Zweifel und Kritik aufbauen!

In den klassischen Unterrichtsbeispielen von Dieter Urban (vgl. Fußnote 1) werden die Kinder aktiv. Sie gestalten eine Fotodokumentation ihres Wohnortes jeweils aus einer positiv und aus einer negativ gefärbten Perspektive.⁷

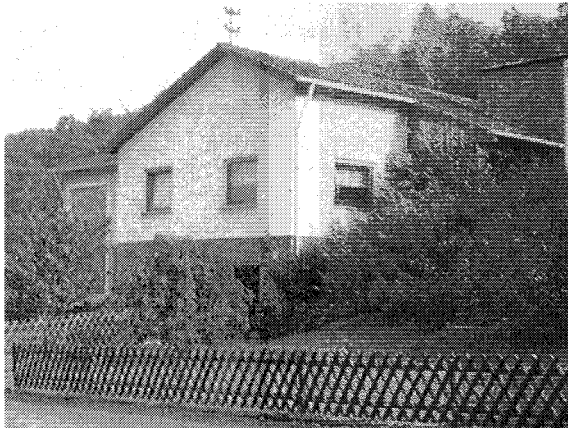
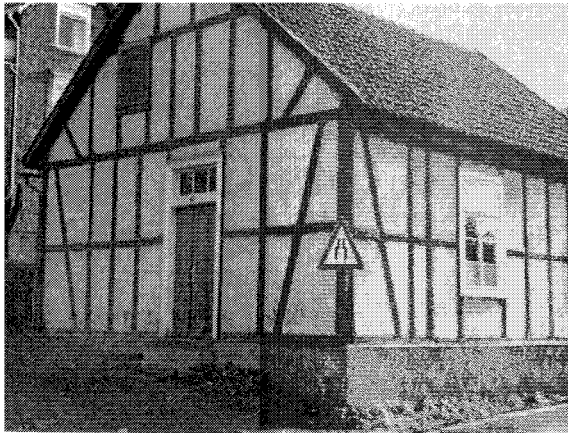
Vgl. Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hg.): *Vielperspektives Denken im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 1999.

⁶ Hiller 1973 a.a.O., S. 26.

⁷ Ein anderes schönes Beispiel aus der Konstruktiven Didaktik ist der Unterrichtsversuch von Ebinger, Reinhold/Hackbarth, Doris/Scholze, Otto: *Soziale Lebenswelt – Welt der Tatsachen*. In: Ebinger, Reinhold/Giel, Klaus/Popp, Walter/Schaal, Helmut (Hg.): *Reflektierte Schulpraxis*, Villingen 1969ff., Nr. G 12, S. 1-8. Diese Loseblattsammlung ist noch heute eine Fundgrube für Unterrichts Anregungen! Vgl. auch in Grammes, Tilman: *Kommunikative Fachdidaktik*, Opladen 1998, S. 126ff.



Die Häuser in Dielfen sind sehr gepflegt. Sie stehen in modernen Siedlungen, und um alle Häuser sind saubere Gärten und saftiger grüner Rasen mit hübschen Sträuchern und Rosen, Nelken und Tulpen. Überall sieht man Balkons mit Blumen. Die Fenster sind groß und die Türen aus buntem Glas. Wenn man hineinkommt, da glänzt alles.



Die Schulen sehen grässlich aus. Die Treppen sind zerbrochen, wenn man hineingehen will. Meint man, man stände auf einer buckeligen Straße. Jedes Mal fällt ein Stück ab. Und klein ist unsere Schule! Alle Stühle sind morsch, und die Bänke haben Schrammen. An den Wänden hängt der Dreck. Keiner kann da etwas aufhängen, sonst krachen die Wände ein. Wenn man 'reingeht, knackt der Fußboden. Die Uhr bleibt immer stehen. Und die Bilder hängen schief. Ja, unsere Schule sieht aus wie ein Schuppen!

3. Kommunikative Didaktik

Das dritte Unterrichtsbeispiel stammt aus der sog. Kommunikativen Didaktik der 70er Jahre. Am Ende einer Schulwoche entschließt sich der Lehrer einer 3. Klasse noch rasch zur Durchführung einer Leseübung. Er wählt dazu das Märchen ‚Das Lumpengesindel‘ der Gebrüder Grimm aus. Einige Kinder bestehen auf der inhaltlichen Verhandlung des sozialen Konflikts im Märchen. Was bei oberflächlicher Betrachtung als „Störung“ erscheint (die Kinderfragen als abschweifende Gedanken, die von der Leseübung abhalten), erweist sich als fruchtbarer Moment für den Bildungsprozess. Die Kinder nehmen an der inneren Reflexion des Gastwirts (Selbstgespräch) teil. Sie thematisieren elementare soziale Zuschreibungsprozesse und lernen etwas über die Entstehung einer sozialen Tat-Sache. Nicht ganz klar wird, ob es die Eigensinnigkeit der Kindergruppe oder die permissive Gesprächsführung des Lehrers sind (zu beachten sind die Personalpronomen, die der Lehrer verwendet, um seine These vom Vertrauen vorzutragen!), die diese produktive Abschweifung ermöglicht haben.

Szene „Lumpengesindel“⁸

(1) Der Lehrer liest das Märchen vor und möchte nach kurzem Gespräch (vielleicht weil er das Märchen für nichtssagend genug hält?) sehr bald zur Leseübung mit Gruppen und einzelnen Kindern übergehen. Er trägt vor:

„Hähnchen sprach zu Hühnchen ... Da tat der Wirt einen Schwur, kein Lumpengesindel mehr in sein Haus zu nehmen, das viel verzehrt, nichts bezahlt und zum Dank noch obendrein Schabernack treibt.“

(2) Nach Beendigung des Verlesens beginnt (gekürzt) folgendes Gespräch.

O.: „Das geht doch gar nicht!“ –

L.: „Wieso denn nicht?“ –

O.: „Man kann doch immer erst hinterher wissen, ob jemand Lumpengesindel ist.“ –

E.: „Nein, man kann es den Leuten ansehen – wenn sie schlecht angezogen sind.“ –

⁸ Ein anderes schönes Beispiel aus der Konstruktiven Didaktik ist der Unterrichtsversuch von Ebinger, Reinhold/Hackbarth, Doris/Scholze, Otto: Soziale Lebenswelt – Welt der Tatsachen. In: Ebinger, Reinhold/Giel, Klaus/Popp, Walter/Schaal, Helmut (Hg.): Reflektierte Schulpraxis, Villingen 1969ff., Nr. G 12, S. 1-8. Diese Loseblattsammlung ist noch heute eine Fundgrube für Unterrichts Anregungen! Vgl. auch in Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik, Opladen 1998, S. 126ff.

L.: „Komm mal nachmittags zu mir nach Hause, wenn ich im Garten arbeite, dann...!“ –

B.: „Wenn sie kein Geld haben, sind sie Lumpengesindel.“ –

O.: „Das ist alles unsicher; man kann es erst hinterher wissen.“

Lehrer: „Das denke ich auch; (3) er kann doch die Leute nicht einfach abweisen; man muss auch denen, die man nicht kennt, mit Vertrauen entgegenkommen. – Und nun schlägt bitte auf...“

(4) G.: „Nein, mit Vertrauen geht es nicht. Damit kann man zu leicht reinfallen.“ –

(5) L.: „Was schlägst du vor?“ –

G.: „Misstrauen, Vorsicht ist besser! – Gerade weil man es noch nicht weiß.“ –

L.: „Ja was nun?“ –

B.: „Wenn die Leute sich gegenseitig nicht mehr trauen, dann wirds schlimm.“ –

M.: „Man kann sich doch nicht dauernd betrügen lassen, da wäre das Gasthaus des Wirts bald kaputt.“ –

A.: „Da könnte bald niemand mehr dort übernachten.“ –

B.: „Wenn er misstrauisch ist, schickt er die weg, die es am nötigsten haben.“ –

L.: „Deswegen dachte ich halt, er sollte Vertrauen haben.“

N.: „Er könnte ja auch erst mal mit den Leuten reden.“ –

L.: „Du meinst, das wird ihn dann schon vor ‚grenzenlosem Vertrauen‘, vor ‚blindem Vertrauen‘ bewahren.“ –

N.: „Dann braucht er doch nicht gleich zu misstrauen“ ... usw. usw.

(6) Ein Konsensus kommt nicht zustande – Klingelzeichen – die Kinder gehen zur Pause.

O. zu L.: „Ich bin doch für Misstrauen!“

4. Das Gegenteil reden

„Die Entscheidung hat ihre Wurzel in der Unterscheidung. Also beginnt die Einübung des Ungehorsams mit der Übung der Unterscheidung.“⁹

Eine reflexive Handlungsorientierung wird durch kognitives Probehandeln gefördert: eine Haltung des „Was wäre, wenn...?“ fördert soziale Phantasie.

⁹ Sonnemann, Ulrich: Die Einübung des Ungehorsams, Hamburg 1964, S. 114.

Aber das reflexive Erkenntnismodell muss entwicklungspsychologisch auch auf seine Grenzen hin befragt werden: Wie viel Reflexivität, d.h. wie viel Ambiguität und Kontroversität (Deutungsspielraum) vertragen Kinder in einem bestimmten Moment ihrer kognitiven Entwicklung? Soziale Lebenswelt basiert auch auf Selbstverständlichkeiten (Verhaltensroutinen, Deutungsmuster). Kinder wachsen zwar keineswegs in behüteten, nicht-kontroversen Lebenswelten auf. Unser viertes Beispiel ist ein anspruchsvolles Sprach- und Konflikt-Spiel. In einem Gespräch zwischen Vater und Sohn wird Ironie als Form des „uneigentlichen Sprechens“ genutzt, um die Welt ganz im Modus des „als ob“ zu konstruieren. In der älteren Entwicklungspsychologie gilt es noch als ausgemacht, dass Kinder mit Ironie nicht umgehen können, da sie diese rhetorische Figur noch nicht verstehen. Möglicherweise hat hier ein Wandel in den Sozialisationsprozessen eingesetzt, der vor allem durch die Medien vorangetrieben wird. Gerade die Werbung, deren Zielgruppe Kinder sind, arbeitet mit dem Stilmittel der Ironie! Zumindest einige Kinder können Ironie bereits imitieren, vielleicht sogar verstehen und produktiv bewältigen? Aber es ist ein Spiel – es dient der Prüfung und Absicherung der Vater-Sohn-Beziehung. „Wenn auch die Kinder diese Bruchstücke der gesellschaftlichen Wirklichkeit noch nicht in ihrer vollen Reichweite verstehen können, so bilanzieren sie doch in ihren Vorurteilen und Meinungen.“¹⁰

Süße Kussmund-Rentnerin, du altes Arschloch!

Ich fahre mit Max, 7, im Autobus kreuz und quer durch die Stadt. Das machen wir gern, aber manchmal wird es auch langweilig ... Wenn uns das langweilig wird, spielen wir ‚Gegenteil reden‘. „Ich bin so satt, ich krieg heut bestimmt nichts mehr runter.“ „Toll, wie die S-Bahn wieder so sauber ist ...“ – „Ja, und so'n super Fahrer ...“ Heißt im Klartext: So verdreckt wie diese Kiste von Bus, das ist schon allerhand, und der Fahrer ist genau so, wie sein Unternehmen es vierzig Jahre lang geduldet hat – eben grad hat er jemanden angeschrien, der mit einem Zwanzigmarkschein bezahlen wollte. „Nichts ist so überflüssig auf dieser Welt wie eine Höflichkeitsschulung bei der BVG“, sage ich laut und ernte ein Stirnrunzeln um uns herum. Max will mich noch übertrumpfen: „Alles ist so überflüssig auf anderen Welten wie keine Höflichkeitsschulung der Nicht-BVG“, ruft er – und das ist wirklich ein Problem beim ‚Gegenteil reden‘: Man muss sich auf eine bestimmte Grenze einigen, sonst gerät man völlig ins Abseits.

¹⁰ Ackermann, Paul (Hg.): Politisches Lernen in der Grundschule, München 1973, S. 16.

„Guck mal, die nette alte Dame da“, flüstere ich Max ins Ohr und zeige auf eine Rentnerin, die ihre zwei Einkaufstüten entschlossen umklammert und uns mit zugebissenem Mund schon eine Weile missgünstig ansieht, weil wir so laut sind wahrscheinlich. „Du meinst das junge Mädchen – die mit den Kusslippen“, lacht Max – das war natürlich clever von ihm, alle Achtung. Jetzt hält es die Alte nicht länger aus. „Und dann wundert man sich, wenn sie später Automaten knacken“, sagt sie in unsere Richtung. Ich muss ja zugeben, dass mich solche Meinungsäußerungen zuweilen froh machen, vor vierzig Jahren waren sie häufiger, man ist groß geworden mit so was – und deshalb fällt es mir gar nicht schwer, galant den Kopf zu drehen und ihr zu antworten: „Gnädige Frau, das war aber treffend bemerkt.“ – „Mit Ihnen hab ich doch gar nicht gesprochen“, knurrt die Dame, und Max fragt begeistert: „Spielt die mit!?“ – „Ich glaube – schon“, sag ich, im letzten Moment unsere Spielregel doch noch einhaltend.

„Dir werd ich was husten, verzogenes Balg“, brummt die Rentnerin und widmet sich wieder ihren Tüten. Das wirkt wie eine Liebeserklärung. Max versucht sie im Folgenden davon zu überzeugen, er sei eigentlich 64, und ich noch in der ersten Klasse und wir lebten beide ohne eine Mama in Afrika – jedes Wort, jede Abwehrbewegung hält das Gespräch in Fluss, stiftet neue Erfindungen, regt zum Gegenteil an. Es ist schon ein Rätsel und Wunder um die menschliche Kommunikation. Irgendwann sagt die Alte: „Zu meiner Zeit wäre so was undenkbar gewesen“ – ein nach beiden Sinn-Regeln hin vollkommen richtiger Satz –, und Max ruft begeistert zurück: „Aber deine Zeit kommt doch erst noch!“ Jetzt, finde ich, ist Aussteigen angesagt. „Tschüß, blöde Kuh, altes Arschloch“, verabschiedet mein Sohn sich, ganz liebevoll gemeint, ich schubse ihn die Treppe runter und raus – und habe einmal mehr die schwere Aufgabe vor mir, ein wenig von der nötigen Distanz zu vermitteln, die es im Leben zu wahren gilt – ob man nun die Wahrheit sagt oder im Gegenteil redet.¹¹

Aufklärung meint eine bestimmte Stellung des Subjekts zu sich selbst und zur Welt, ermöglicht durch Reflexion. Diese klassische Bildungstheorie ist „im Grunde ein Stück modernisierter Rhetorik, ist das, was auch die Sophisten schon anstrebten. Bei Engländern und Jesuiten ist diese Praxis nie in Vergessenheit geraten: Ein begabter Schüler muss in der Lage sein, eine Lobrede auf die Demokratie, eine halbe Stunde später eine Rede gegen die

¹¹ Maurenbrecher, Manfred: Süße Kussmund-Rentnerin, du altes Arschloch! Das Gegenteil ist immer richtig: Was Vater und Sohn bei einer sommerlichen Busfahrt durch Berlin erleben können. In: DER TAGESSPIEGEL 28.7.1999. Der Autor ist Musiker und Kabarettist.

Demokratie zu halten ... Hätten im Kaiserreich Studienräte wagen dürfen, (auch) Anti-Sedan-Reden üben zu lassen, wären wir heute möglicherweise Demokraten.“¹² Daher ist der reflexiv-skeptische Demokrat ein sicherer Zeitgenosse als der blind-gläubige Weltverbesserer.

Literatur

- Ackermann, Paul (Hrsg.): Politisches Lernen in der Grundschule, München 1973
- Ebinger, Reinhold/Klaus Giel/Walter Popp/Helmut Schaal (Hrsg.): Reflektierte Schulpraxis, Villingen 1996ff.
- Grammes, Tilman: Kommunikative Didaktik, Opladen 1998
- Henningsen, Jürgen: Lüge und Freiheit. Ein Plädoyer zur politischen Bildung, Wuppertal-Barmen 1966
- Hennigsten, Jürgen, Geleitwort zu: Urban, Dieter: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1971
- Hiller, Gotthilf Gerhard: Konstruktive Didaktik. Dusseldorf 1971
- Köhnlein, Walter/Brunhilde Marquardt-Mau/Helmut Schreier (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1999
- Kroh, Oswald: Die Entwicklung des Kindes im Grundschulalter, Wertheim 1997
- Schäfer, Karl-H./Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971
- Sonnemann, Ulrich: Die Einübung des Ungehorsams, Hamburg 1964
- Urban, Dieter: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1971

¹² Jürgen Henningsen: Lüge und Freiheit. Ein Plädoyer zur politischen Bildung, Wuppertal-Barmen 1966, S. 54f.